



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Transgresyjny wymiar edukacji integracyjnej w przestrzeni "natury" i "kultury".

**Author:** Joanna Godawa

**Citation style:** Godawa Joanna. (2016). Transgresyjny wymiar edukacji integracyjnej w przestrzeni "natury" i "kultury". "Chowanna" (T. 2 (2016), s. 113-123).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



**Joanna Godawa**

Uniwersytet Śląski

## **Transgresyjny wymiar edukacji integracyjnej w przestrzeni „natury” i „kultury”**

*Natura horret vacuum.*

*(Natura nie znosi próżni).*

*Autor nieznaný*

Dylematy oscylujące wokół sporu „natura” *versus* „kultura” towarzyszą nauce od wielu wieków. Oba pojęcia, pozostające często w antagoni-  
stycznych relacjach, miały istotne znaczenie dla formułowania teorii  
naukowych, definicji i wniosków. Wzajemne relacje obu pojęć dopro-  
wadziły do powstania wielu teorii na temat ludzi i środowiska, w któ-  
rym żyją. W dziedzinie edukacji stały się również przyczynkiem sze-  
roko pojętej myśli pedagogicznej dotyczącej systemów edukacyjnych,  
ruchów społecznych i rozwiązań legislacyjno-prawnych. Edukacja in-  
tegracyjna, obecna w Polsce właściwie od niedawna, zdaje się wymy-  
kać dualizmowi „kultura” – „natura”. W tej sferze edukacji podejmuje  
się działania na rzecz wzajemnego współkształtowania się obszarów  
kultury i natury, ciągłego dostosowywania przestrzeni edukacyjno-  
-terapeutycznej do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami.

### **Natura i kultura – kontekst definicyjny**

System wzajemnych zależności między „naturą” a „kulturą” stał się  
przyczynkiem do refleksji naukowej na polu wielu nauk, między inny-  
mi antropologii, socjologii, filozofii i pedagogiki. Pojęcie „natura” wy-  
wodzi się od łacińskiego słowa *nasce*, które oznacza ‘to, co wzrosło, co  
powstało samo z siebie, bez ludzkiej ingerencji, co pozostawione było

własnemu rozwojowi<sup>1</sup>. Istotą pojęcia „kultura” jest natomiast ‘ogół tego, co pielęgnujemy’ (łac. *colere*). Termin „kultura” wywodzi się od łac. *cultura agri*, co oznaczało uprawę i uszlachetnianie roli. Cyceon w I wieku p.n.e. nadał nowe znaczenie temu terminowi, przenosząc go do humanistyki na określenie uprawy i uszlachetnienia życia duchowego<sup>2</sup>. Można zatem wysunąć pogląd, iż w tym pierwotnym znaczeniu „kultura” i „natura” pozostają z sobą w relacjach o zabarwieniu antagonistycznym: „kultura” jest rezultatem działań nakierowanych na zjawiska natury, ale będących do niej w opozycji jako ład narzucony przez człowieka, podporządkowany ustalonym przez niego normom, zasadom i wzorcom<sup>3</sup>.

Przeciwstawne rozumienie pojęć „nauka” i „kultura” przyczyniło się do podziału nauk na przyrodnicze i humanistyczne, a wśród filozofów stało się powodem wielu dyskusji i polemik. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) propagował ideę „powrotu do natury”, który dla człowieka XXI wieku stanowi jedno z bardziej aktualnych wyzwań związanych chociażby z takimi pojęciami, jak „ekologia”, „edukacja”, „rozwój cywilizacyjny”. Zdaniem Rousseau, „potrzeby ludzkie nie są ograniczone, są elementem dynamicznym i zmiennym w tym znaczeniu, że jedne rodzą następne, a wszystkie one osiągnęły już granicę rozsądnego zaspokojenia. Pod wpływem tych wymogów ludzie wynaleźli różnorodne narzędzia, zwielokrotnili własne wysiłki, stworzyli społeczeństwo i walczą z przyrodą, wydzierając jej owoce, które w stanie swej pierwotnej natury zdobywali bez wysiłku. Cywilizacja dała człowiekowi panowanie nad przyrodą, ale pozbawiła go również człowieczeństwa”<sup>4</sup>.

W pozytywizmie, epoce nauki i rozumu, dynamicznie rozwijały się nauki biologiczne, a różnice pomiędzy naukami społecznymi i humanistycznymi stawały się coraz bardziej jaskrawe. August Comte (1798–1857) określił nową hierarchię nauk, w której panuje porządek historyczny: każda nauka jest swoistą podbudową drugiej i niejako przygotowuje miejsce dla kolejnej, oraz porządek logiczny: kryterium kluczowym jest niezbędnosc nauk wyżej usytuowanych w hierarchii dla nauk usytuowanych niżej (brano pod uwagę: stopień ogólności, abs-

---

<sup>1</sup> E. Włodarczyk: *Kultura*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: G–Ł. Red. E. Adamczuk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 950.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Por. R. Palacz: *Klasyki filozofii*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1988, s. 154; por. J.J. Rousseau: *Wyznania*. Przeł. T. Boy-Żeleński. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009.

trakcyjności, złożoności i doniosłości praktycznej)<sup>5</sup>. Comte szczególną rolę przypisywał nauce najpóźniej powstałej, mianowicie socjologii, „którą wprowadził do swojej klasyfikacji nauk. Społeczeństwo miało być badane jako całość, zespół faktów, którymi rządzą określone prawa. Dyscyplina zajmuje się zatem wiedzą pożyteczną, a nie zaspokajaniem zwykłej ciekawości, jej celem jest organizowanie, a nie destrukcja”<sup>6</sup>.

Klasyfikacja nauk, jakiej dokonał August Comte, stała się dla Wilhelma Diltheya (1833–1911) „punktem wyjścia rozważań o istocie nauk. Wyodrębnił on [Dilthey – J.G.] dwie grupy nauk: przyrodnicze i humanistyczne [...]. Filozofia Diltheya była pierwszą deklaracją niezależności nauk humanistycznych i ich odrębności od przyrodzownawstwa”<sup>7</sup>. Dyskusje nad podstawami humanistyki toczyły się przede wszystkim w Niemczech. „Twórcą teorii poznania nauk humanistycznych był właśnie W. Dilthey. [...] koncepcja ta [teoria poznania nauk humanistycznych – J.G.] nie należała ani do idealistycznych, ani do naturalistycznych, a zrodziła się z rozbieżnych wpływów pozytywizmu i naturalizmu, i idealizmu, w którym W. Dilthey dorastał”<sup>8</sup>. Zdaniem wspomnianego filozofa, przedmiotem przyrodzownawstwa jest przyroda, a humanistyki – rzeczywistość dziejowo-społeczna. Elementami tej rzeczywistości są „jednostki ludzkie, a złożonymi układami narody, ustroje społeczne i twory kultury, takie jak język, sztuka, moralność, gospodarstwo”<sup>9</sup>.

Polemikę z W. Diltheyem podjął Heinrich Rickert (1863–1936), który „wprowadził swój podział nauk – na nauki o naturze i o kulturze – w miejsce tradycyjnego podziału na nauki o naturze i o duszy [...]. Historia w zwykłym, wąskim rozumieniu jest nauką indywidualizującą o kulturze. Najbardziej zaś rozwinięte nauki przyrodnicze, fizyka czy chemia, są generalizującymi naukami o naturze”<sup>10</sup>. H. Rickert pojmował kulturę jako „sferę wartości, które są bądź rzeczywiście uznawane za wiążące przez wszystkich ludzi, bądź oczekuje się, że będą przez nich uznawane. Niezależnie od tego, jaką dziedzinę kultury się bada,

<sup>5</sup> E. Włodarczyk: *Kultura...*, s. 950–951.

<sup>6</sup> R. Palacz: *Klasyki filozofii...*, s. 210–211. Por. A. Comte: *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*. Przeł. oraz wstępem i objaśnieniami opatrzyła J.K. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009; S. Critchley: *Księga zmarłych filozofów*. Przeł. J. Margański. Bydgoszcz: Pracownia Fotografii Artystycznej „Farbiarnia”, 2011.

<sup>7</sup> E. Włodarczyk: *Kultura...*, s. 951.

<sup>8</sup> W. Tataarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 139.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 140.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 143.

jakie społeczeństwo i konfiguracje jakiejś dowolnej epoki, zawsze na pierwszy plan wysuwają się wartości”<sup>11</sup>.

Rozważania na temat związków między kulturą a naturą były podejmowane między innymi przez Erazma Majewskiego, Marcina Czerwińskiego, Alfreda Kroebera, Clifforda Geertza, Bogdana Suchodolskiego, Anthony’ego Giddensa.

W latach pięćdziesiątych XX wieku Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn, na podstawie analizy blisko 260 różnych istniejących już definicji kultury, wyłonili sześć ich typów i wyróżnili spośród nich:

- definicje opisowo-enumeratywne, nominalistyczne, opisowo-wyliczające, wczesne definicje etnologiczne – wyliczają elementy składowe kultury;
- definicje historyczne – akcentują tradycje konstruujące kulturę, procesy dziedziczenia, przekazywania doświadczenia;
- definicje normatywne – uwypuklają proces podporządkowywania się normom i zasadom;
- definicje psychologiczne – akcentują psychiczne mechanizmy przyswajania kultury, procesy uczenia się, wzajemne związki między kulturą a osobowością;
- definicje strukturalistyczne – podkreślają całościowy charakter poszczególnych kultur i wewnętrzne związki między ich zasadniczymi elementami;
- definicje genetyczne – cechuje je nacisk na pochodzenie, źródła kultury, określają kulturę przez przeciwstawienie jej naturze<sup>12</sup>.

Kultura pełni rolę pośredniczącą w relacjach człowieka ze środowiskiem, dlatego też mówi się, że „kultura jest ludzkim sposobem przystosowania”<sup>13</sup>. Kultura, zdaniem Tima Ingolda, jest „systemem symboli. Ludzie, jako zwierzęta tworzące znaczenia, narzucają swoje symbolicznie tworzone konstrukty zewnętrznemu światu [...]. Jeśli zatem wszystkie znaczenia powstają poprzez kulturę, wtedy środowisko, któremu ludzie nadają znaczenia, musi być pierwotnie pozbawione znaczenia”<sup>14</sup>. Zacytowane definicje kultury wzajemnie się wykluczają, ponieważ albo zakładamy, że ludzie mieszkają w świecie, który sam

---

<sup>11</sup> E. Włodarczyk: *Kultura...*, s. 951.

<sup>12</sup> Ibidem; zob. też: T. Kostyrko: *Elementy teorii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1983.

<sup>13</sup> T. Ingold: *Kultura i postrzeganie środowiska*. Przeł. G. Pożarlik. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Wyboru dokonali i przedmową poprzedzili M. Kempny, E. Nowicka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 73.

<sup>14</sup> Ibidem. Por. C. Geertz: *The Transition to Humanity*. In: *Horizons of Anthropology*. Ed. S. T. x. Chicago: Aldine, 1964.

jest kulturowo tworzony, albo też kultura stanowi system przystosowania współgrający z konkretnymi środowiskowymi ograniczeniami.

W ramach antropologii ekologicznej proponuje się koncepcję wychodzącą poza dualizm kulturowo-naturalistyczny i alternatywę dla dylematów oscylujących wokół pojęć „natura” i „kultura”. Punktem wyjścia tej koncepcji jest założenie, że „ludzie w trakcie swojego życia trwają w nieprzerwanym kontakcie ze swoim środowiskiem. Kontakt ten jest właśnie samym procesem życiowym. Właściwą perspektywą dla antropologii ekologicznej jest zatem badanie charakteru wzajemnego współkształtowania się ludzi i ich środowiska w relacjach zachodzących podczas tego procesu”<sup>15</sup>. James J. Gibson, autor przedstawionej koncepcji, aby uniknąć sporu pojęciowego „natura” – „kultura”, zaproponował badanie współzależności zachodzących między ludźmi i środowiskiem, w którym żyją<sup>16</sup>. Antropologiczna definicja wzajemnego współkształtowania się ludzi i ich środowiska wydaje się doskonale przystawać do obszaru pedagogiki, co zostało zaprezentowane w dalszej części artykułu, zostaje również uznana za wiodącą.

## Transgresje w edukacji integracyjnej

W rozważaniach na temat edukacji integracyjnej w Polsce warto przyrzeć się systemowi kształcenia, którego częścią składową jest edukacja integracyjna. Początki rozwoju systemów kształcenia związane są z postacią Jana Amosa Komeńskiego, który w XVII wieku między innymi wprowadził dydaktykę jako osobną dyscyplinę naukową oraz uzasadnił klasowo-lekcyjny system nauki szkolnej, który następnie udoskonalał. Duży wpływ na praktykę oraz teorię dydaktyki miały systemy edukacyjne tworzone przez Jeana-Jacques’a Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Johanna Friedricha Herbarta, Jana Władysława Dawida, Johna Deweya, Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Celestyna Freineta i Piotra Galperina<sup>17</sup>.

Na wstępie rozważań o pojęciu „system integracyjny” warto zdefiniować samo pojęcie „system”, powszechnie stosowane w terminologii pedagogicznej. System dydaktyczny to „termin wieloznaczny, który

<sup>15</sup> T. Ingold: *Kultura i postrzeganie środowiska...*, s. 74.

<sup>16</sup> Por. ibidem; P. Macnaghten, J. Urry: *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005.

<sup>17</sup> S. Wołoszyn: *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006, s. 155–170.



można ogólnie zdefiniować jako układ, zbiór wzajemnie powiązanych elementów ukierunkowanych na osiągnięcie celu/celów kształcenia”<sup>18</sup>.

W ogólnych definicjach systemu mówi się o pewnej wewnętrznie zróżnicowanej i jednocześnie jednolitej całości, wyodrębnionej z otoczenia, której poszczególne elementy funkcjonują we wzajemnej zależności. System jest więc „zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu”<sup>19</sup>.

Zdaniem Władysława Okonia, system kształcenia to „ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami”<sup>20</sup>.

Integracyjny system kształcenia specjalnego łączy się z nowym kierunkiem działań społecznych na rzecz dzieci niepełnosprawnych. U jego podstaw leżą głębokie przemiany w podejściu do możliwości edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych. Przemiany te odzwierciedla akceptacja rozwojowych odmienności tych dzieci z równoczesnym wskazaniem potrzeby zabezpieczenia im wielospecjalistycznego wsparcia<sup>21</sup>.

System kształcenia integracyjnego, zdaniem Janiny Wyczęsany i Zenona Gajdzicy, „nie zakłada likwidacji szkół specjalnych, ze względu na świadomość niemożności pełnej integracji w przypadku dzieci z głębszymi niepełnosprawnościami i poważniejszymi dysfunkcjami lub zaburzeniami sprzężonymi. System integracyjny sprzyja osiągnięciom uczniów niepełnosprawnych oraz ich społecznej niezależności”<sup>22</sup>. W środowisku pedagogicznym wierzy się, że wspólne kształcenie dzieci niepełnosprawnych z dziećmi sprawnymi przynosi korzyści obu stronom – dzieciom z obu grup daje szansę na pełniejszy rozwój, ponieważ pierwszych do niego stymuluje, a drudzy uczą się tolerancji,

---

<sup>18</sup> A. Marszałek: *System dydaktyczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6: Su–U. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 102.

<sup>19</sup> A. Lewin: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 26–27.

<sup>20</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 63.

<sup>21</sup> Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

<sup>22</sup> J. Wyczęsany, Z. Gajdzica: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 57.

wrażliwości, niesienia pomocy<sup>23</sup>. Celem kształcenia integracyjnego jest przygotowanie uczniów do godnego i aktywnego życia w społeczeństwie, podejmowania ról społecznych, kulturalnych i zawodowych. Edukacja ta musi odbywać się w naturalnym środowisku osoby niepełnosprawnej<sup>24</sup>.

W polskiej praktyce edukacyjnej kształcenie niesegregacyjne realizowane jest w przedszkolach, a później w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w klasach lub grupach integracyjnych, a także klasach ogólnodostępnych.

Obowiązek szkolny realizowany jest przez uczniów z niepełnosprawnością w następujących etapach:

- szkoła podstawowa integracyjna z oddziałami integracyjnymi lub szkoła specjalna (szkoła podstawowa trwa 6 lat, dziecko jednak nie może się w niej uczyć dłużej niż do ukończenia 18. roku życia); dobór odpowiedniej placówki dokonywany jest przez uwzględnienie odpowiedniego orzeczenia z publicznej poradni pedagogiczno-psychologicznej;
- gimnazjum integracyjne z oddziałami integracyjnymi lub gimnazjum specjalne (maksymalnie do 21. roku życia);
- szkoła ponadgimnazjalna integracyjna z oddziałami integracyjnymi lub trzyletnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi; ukończenie szkoły specjalnej przysposabiającej umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy (maksymalnie do 24. roku życia)<sup>25</sup>.

Edukacja dzieci niepełnosprawnych stanowi „nieustający proces twórczych poszukiwań, w którym edukacja integracyjna jest jedną z możliwości rozwiązań”<sup>26</sup>, w kształceniu i rehabilitacji tych dzieci nie ma bowiem jednego, optymalnego rozwiązania.

Można zatem powiedzieć, że system integracyjny i jego komponenty (szkoła, edukacja integracyjna, uczniowie z niepełnosprawnością, uczniowie sprawni, nauczyciele, nauczyciele wspomagający, rewalidatorzy, rodzice, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, ale także procesy nauczania-uczenia się oraz cele i treści kształcenia,

---

<sup>23</sup> K. Baranowicz: *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006, s. 61.

<sup>24</sup> C. Kosakowski: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit”, 2003, s. 145–153.

<sup>25</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

<sup>26</sup> Z. Janiszewska-Nieścioruk: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną...*, s. 375.



progi edukacji szkolnej<sup>27</sup>) ulegają wzajemnemu współkształtowaniu się zgodnie z Jamesa Jerome'a Gibsona koncepcją antropologii ekologicznej. Związki i zależności między poszczególnymi częściami składowymi systemu integracyjnego mają charakter transgresyjny.

Transgresja, zdaniem Józefa Kozieleckiego, jest „świadomym przekraczaniem granic materialnych, społecznych lub symbolicznych. Działania transgresyjne prowadzą do zmian, które poszerzają świat. Choć wszystkie zmiany stwarzają coś nowego, tylko niektóre są wartościowe, skutkiem innych jest regres, a nawet nieodwracalna destrukcja [...]. Transgresja musi być świadomym przekroczeniem jakiejś bariery, nie można mówić o twórczości mimowolnej ani o przypadkowym odkryciu”<sup>28</sup>.

System integracyjny funkcjonuje w polskim szkolnictwie stosunkowo krótko. Obecnie daje się jednak zauważyć jego przemiany: wdrażane są nowe rozwiązania legislacyjne, tworzone odpowiednie warunki materialne (tzn. przystosowywanie budynków, likwidowanie barier architektonicznych, odpowiednie wyposażenie w specjalistyczne pomoce naukowe i sprzęt ułatwiający prawidłowe funkcjonowanie uczniom z niepełnosprawnością), zatrudniani są wykwalifikowani specjaliści wspomagający proces edukacji dzieci z określonymi dysfunkcjami, tworzone są odpowiednie warunki dydaktyczno-wychowawcze (atmosfera bezpieczeństwa w klasie, szkole, odpowiednia organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, uwzględniająca potrzeby i ograniczenia uczniów), kształci się nauczycieli (mogą oni zdobywać potrzebne kompetencje i umiejętności), inicjuje i rozwija współpracę nauczycieli ze specjalistycznymi placówkami, których zadaniem jest wspieranie szkoły w realizacji kształcenia specjalnego i rehabilitacji, współpracuje ze środowiskiem lokalnym.

Tytułem podsumowania przytoczę słowa Janusza Kirenki i Moniki Parchomiuk, którzy podkreślają, że „kształcenie integracyjne nie oznacza jedynie włączania dzieci z różnymi niepełnosprawnościami do otwartych placówek oświatowych i egzekwowania od nich przystosowania się do panujących tam warunków. Miarą efektywności integracyjnego systemu kształcenia będzie szeroko rozumiany sukces ucznia, jego roli w indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu”<sup>29</sup>. Osiągnięcie

---

<sup>27</sup> Š. Vašek, A. Stankowski: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

<sup>28</sup> J. Kozielecki: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.

<sup>29</sup> J. Kirenko, M. Parchomiuk: *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006, s. 59.

sukcesu edukacyjnego jest możliwe wyłącznie dzięki systematycznej pracy i wspieraniu ucznia we wszystkich sferach jego funkcjonowania. Warto podkreślić, że uczniowie z dysfunkcjami potrzebują szczególnego wsparcia w sferze społecznej; dobre funkcjonowanie w tej sferze ma istotne znaczenie dla kształtowania się relacji rówieśniczych, funkcjonowania w grupach społecznych i szeroko pojętego uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnością w życiu klasy, szkoły i lokalnych społeczności.

W przestrzeni edukacyjnej musi zatem znaleźć się miejsce na działania zmierzające do:

- integracji zespołu klasowego;
- integracji społeczności szkolnej;
- integracji społeczności szkolnej i środowiska lokalnego;
- rozwijania kompetencji interpersonalnych;
- uczenia radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- uczenia radzenia sobie ze stresem.

## Bibliografia

- Baranowicz K.: *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006.
- Comte A.: *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*. Przeł. oraz wstępem i objaśnieniami opatrzyła J.K. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009.
- Critchley S.: *Księga zmarłych filozofów*. Przeł. J. Margański. Bydgoszcz: Pracownia Fotografii Artystycznej „Farbiarnia”, 2011.
- Geertz C.: *The Transition to Humanity*. In: *Horizons of Anthropology*. Ed. S. Tax. Chicago: Aldine, 1964.
- Ingold T.: *Kultura i postrzeganie środowiska*. Przeł. G. Pożarlik. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Wyboru dokonali i przedmową poprzedzili M. Kempny, E. Nowicka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Janiszewska-Nieścioruk Z.: *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Kirenko J., Parchomiuk M.: *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006.
- Kosakowski C.: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit”, 2003.
- Kostyrko T.: *Elementy teorii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1983.

- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- Lewin A.: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- Macnaghten P., Urry J.: *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005.
- Marszałek A.: *System dydaktyczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6: Su–U. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2007.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Palacz R.: *Klasycy filozofii*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1988.
- Rousseau J.J.: *Wyznania*. Przeł. T. Boy-Żeleński. Kielce: Drukarnia im. Adama Półtawskiego, 2009.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Vašek Š., Stankowski A.: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Włodarczyk E.: *Kultura*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: G–Ł. Red. E. Adamczuk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Wołoszyn S.: *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006.
- Wyczasany J., Gajdzica Z.: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

Joanna Godawa

### **Transgression in Inclusive Education in Area Culture and Nature**

**Summary:** The aim of the article is to present mutual conceptual relationships of “nature” and “culture”, considering the definitional context and the emergence of the concept balancing the cultural and naturalistic dualism in order to demonstrate a transgressive dimension of integrative education. The author of the article considers the definition of mutual shaping of people and their environment as the leading definition, which is inspired by ecological anthropology which the author transfers to the area of education and special education, conducting discussions on the integrative system in Poland.

**Key words:** nature, culture, transgression, inclusive education, ecological anthropology, the system of inclusive education.

Joanna Godawa

### **Transgressiver Ausmaß der Integrationsbildung im Bereich der „Natur“ und „Kultur“**

**Zusammenfassung:** Der Beitrag bezweckt, gegenseitige begriffliche Beziehungen zwischen „Natur“ und „Kultur“ zu schildern, den Kontext von den beiden Definitionen dabei zu berücksichtigen und eine solche Konzeption zu entwerfen, die den kulturnaturalistischen Dualismus ausgleichen und den transgressiven Ausmaß der Integrationsbildung zeigen wird. Unter anderen Definitionen hebt die Verfasserin die von gegenseitiger Mitgestaltung von Menschen und deren Umgebung vor. Die von ökologischer Anthropologie inspirierte Definition bezieht sie aufs Gebiet der Sonderpädagogik, indem sie Forschungen über das System der Integrationsbildung in Polen anstellt.

**Schlüsselwörter:** Natur, Kultur, Transgression, Integrationsbildung, ökologische Anthropologie, System der Integrationsbildung